

A ESCOLA E A CIDADANIA

APONTAMENTOS INCÓMODOS

António Nóvoa

Universidade de Lisboa

É um prazer estar convosco neste Congresso¹ e deixar-vos algumas ideias incómodas sobre a Escola e a cidadania; incómodas, no sentido em que são polémicas e que vão contra algumas das crenças dominantes ou, melhor dizendo, contra alguns dos princípios que organizaram a educação desde finais do século XIX. A situação actual da Escola, em Portugal e no mundo, exige de nós um pensamento crítico, uma atitude de interrogação que não se limite a repetir o que já sabemos, mas que procure antecipar os caminhos do *futuro presente*.

As minhas palavras têm como pano de fundo a convicção de que estamos a viver uma fase de transição, na qual se assiste ao fechar de um ciclo histórico, durante o qual se consolidou uma determinada concepção do sistema de ensino, dos modos de organização das escolas e das estruturas curriculares, do estatuto dos professores e das maneiras de pensar a pedagogia e a educação.

Na primeira parte, discutirei o transbordamento da modernidade escolar, na segunda parte, os cenários de futuro da educação e, finalmente, na terceira parte, avançarei três sugestões: *mais* aprendizagem, *mais* sociedade, *mais* comunicação. A intervenção situa-

¹ Este texto retoma as ideias principais apresentadas, sem grande elaboração, durante a mesa-redonda que teve lugar no Congresso da Cidadania. Ele conserva as marcas da oralidade, não pretendendo ser mais do que um contributo imperfeito para uma reflexão que julgo necessária.

se, intencionalmente, num registo polémico e, até, provocador. Mas parece-me que chegou o momento de nos despirmos das carapaças, abrindo-nos com frontalidade a um debate necessário sobre o papel da escola nas sociedades do século XXI.

1. O transbordamento da modernidade escolar

Resumindo de maneira excessivamente simples a história do último século, podemos dizer que a Escola se foi desenvolvendo por acumulação de missões e de conteúdos, numa espécie de constante *transbordamento*², que a levou a assumir uma infinidade de tarefas.

Começou pela instrução, mas foi juntando a educação, a formação, o desenvolvimento pessoal e moral, a educação para a cidadania e para os valores...

Começou pelo cérebro, mas prolongou a sua acção ao corpo, à alma, aos sentimentos, às emoções, aos comportamentos...

Começou pelas disciplinas, mas foi abrangendo a educação para a saúde e para a sexualidade, para a prevenção do tabagismo e da toxicodependência, para a defesa do ambiente e do património, para a prevenção rodoviária...

Começou por um “currículo mínimo”, mas foi integrando todos os conteúdos possíveis e imaginários, e todas as competências, tecnológicas e outras, pondo no “saco curricular” cada vez mais coisas e nada dele retirando...

Esta “evolução” – que estou obviamente a caricaturar – deu-se no quadro de uma imagem da Escola como instituição de regeneração, de salvação e de reparação da sociedade. Se quisermos isolar um momento histórico, talvez seja possível referir a famosa *Carta de Jules Ferry aos professores primários*, de 17 de Novembro de 1883, na qual se declara que, de todas as obrigações impostas pela lei, “aquela que certamente mais vos diz, aquela que necessita de um maior cuidado e trabalho da vossa parte, é a missão que vos é confiada de assegurar a educação moral e a instrução cívica dos vossos alunos”. O ministro francês da Instrução Pública termina a carta esperando que ela contribua para que os professores multipliquem “os seus esforços para darem ao nosso país uma geração de bons cidadãos”³.

As políticas escolares de Jules Ferry tiveram um grande impacto em Portugal e em vários países europeus. Elas traduzem, simbolicamente, uma ideia abrangente de

² Sobre este conceito, ver António Nóvoa, *Evidentemente – Histórias da educação*, Porto, Edições ASA, 2005.

³ A versão integral da carta pode ser consultada no sítio s.huet.free.fr/paideia/paidogonos/jferry3.htm

educação que se impõe como a matriz da modernidade escolar. É desnecessário dizer que não estamos perante uma realidade nova, mas, doravante, esta ideia inscreve-se numa dinâmica de escolarização de todas as crianças (a chamada “escola de massas”). A legislação de referência sobre a “obrigatoriedade escolar” elabora-se nesta altura⁴, atribuindo maiores responsabilidades aos sistemas de ensino.

O apelo à cidadania é indissociável da construção das identidades nacionais. A educação desempenha um papel fundamental neste processo, como explica Pierre Bourdieu: “Ao impor universalmente uma cultura dominante, constituída por esta via em cultura *nacional legítima*, o sistema escolar inculca os fundamentos de uma verdadeira *religião cívica* e, mais precisamente, as bases fundamentais da imagem (nacional) de si”⁵. É na ligação entre a cidadania e a construção do Estado-nação que se define a importância da escola na transição do século XIX para o século XX: “É através da escola que, com a generalização da educação elementar no decurso do século XIX, se exerce a acção unificadora do Estado no domínio da cultura, elemento fundamental da construção do Estado-nação”⁶.

O discurso da cidadania é adoptado mesmo por grupos com concepções de educação distintas, e até antagónicas. Veja-se, por exemplo, o debate entre laicos e religiosos: os primeiros, na esteira de Jules Ferry, sublinhando a importância da “instrução moral” na escola e remetendo para as famílias e a Igreja a “instrução religiosa”; os segundos defendendo uma escola que, sem nunca pôr em causa os direitos dos pais, complete a sua acção no plano da “instrução moral religiosa”. Uns e outros, explicarão que a escola deve *instruir e educar*, alargando a sua influência à totalidade do ser em formação.

O debate *instrução versus educação* torna-se cada vez mais intenso. Não há, na história da educação, tema mais recorrente, glosado até à exaustão. Quando se afirma que é necessário ir além do acto de instruir e promover uma autêntica educação do carácter e do espírito, a frase suscita uma adesão unânime, ainda que nem todos a interpretem da mesma maneira. Nesta afirmação, que parece banal, define-se toda a modernidade escolar. Seja por via de um discurso da “educação cívica”, muito presente nos círculos republicanos, seja por via de um ideário religioso, bem patente nos meios nacionalistas, a educação tende a estender-se ao conjunto da vida dos alunos. A pedagogia, assim imaginada, não pode deixar de se revestir de uma carga doutrinária.

Apenas um exemplo, entre tantos outros: a maneira como é concebida, por diferentes regimes políticos, uma formação pré-militar, capaz de preparar as crianças e os jovens

⁴ Portugal foi um dos primeiros países a decretar a “obrigatoriedade escolar”, através de sucessivos documentos legislativos publicados por Rodrigo da Fonseca Magalhães (1835), Passos Manuel (1836) e Costa Cabral (1844). Mas, como é sabido, foi um dos últimos países europeus a concretizar este desígnio.

⁵ Pierre Bourdieu, “Esprits d’État - Genèse et structure du champ bureaucratique”, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, nº 96-97, 1993, p. 54.

⁶ Pierre Bourdieu, *Raisons pratiques - Sur la théorie de l’action*. Paris, Éditions du Seuil, 1994, p. 115.

para cumprirem como “cidadãos de corpo inteiro” a missão de defesa da pátria. Na fase final da Monarquia criam-se os batalhões escolares: as fotografias da época mostram as crianças, perfiladas, nos recreios das escolas, com espingardas (de madeira) ao ombro. A República trouxe-nos essa novidade curricular que dava pelo nome de “instrução militar preparatória”. O Estado Novo inventou a Mocidade Portuguesa e as suas paradas fazem parte do imaginário do regime. Mas outros exemplos se poderiam colher, do lado da “moral”, laica ou religiosa, para ilustrar esse desejo de uma “educação totalizante”.

Não espanta, por isso, o sucesso do conceito de *educação integral*, sem dúvida aquele que melhor traduz o projecto da modernidade escolar. Ao marcar o desejo de alargar o esforço educativo ao “conjunto das actividades do indivíduo em formação”, ele revela a desmedida da ambição pedagógica. Num primeiro momento, a referência à educação integral consagra a necessidade de articular a educação física, intelectual e moral. Na viragem do século XIX para o século XX, este movimento adquire uma segunda dimensão, “racional”, que tem por fim “criar em cada criança, não um ser mutilado, mas um indivíduo socialmente completo, conhecedor de *todos* os seus direitos, tendo uma consciência social integral”⁷. Nesta mesma época, insiste-se cada vez mais na atenção à vida física e à vida psíquica, ao bem-estar material e ao equilíbrio afectivo dos alunos. Estamos perante uma terceira acepção do princípio da educação integral, que legitima a intervenção, no espaço educativo, de um exército de “especialistas da alma” (higienistas, médicos, psicólogos). Apesar de distintas, estas perspectivas fazem parte de uma mesma atitude pedagógica que procura assegurar a socialização plena e o desenvolvimento total dos alunos.

Em Portugal, o autor que melhor traduz esta amálgama de discursos, que junta as ambições reformadoras do século XIX com o programa do Movimento da Educação Nova⁸, é o pedagogo António Sérgio. A sua *Educação cívica*, colectânea de artigos vários escritos em 1914, durante a sua estadia no Instituto Jean-Jacques Rousseau⁹, sintetiza crenças que, de uma ou de outra maneira, marcam o século XX:

“[O civismo] não é uma ciência teórica, mas uma arte de acção, uma arte prática; tão disparatado se me antolha o querer incuti-lo só com livros, apotegmas, prelecções, como ensinar por esse modo o jogo do pau, a dactilografia ou a guitarra; a educação cívica meramente teórica parece um ensino de esgrima em que se não empunhasse uma arma, ou uma aprendizagem de piano em que os dedos se não mexessem: é um absurdo”¹⁰.

Em 1984, ao prefaciар uma nova edição da *Educação cívica*, Vitorino Magalhães

⁷ Adolfo Lima, *Educação e ensino – Educação integral*, Lisboa, Guimarães & Cª Editores, 1914.

⁸ A Liga Internacional Pró-Educação Nova foi formalmente criada no Congresso de Calais, em 1921. Mas as ideias centrais da Educação Nova organizam-se na transição do século XIX para o século XX, designadamente após a criação, em 1899, do Bureau International des Écoles Nouvelles.

⁹ O Instituto Jean-Jacques Rousseau, em Genève, foi durante este tempo o verdadeiro epicentro da Educação Nova.

¹⁰ António Sérgio, *Educação cívica*, Lisboa, Livraria Sá da Costa, 1984, pp. 41-42 [a primeira edição, em livro, data de 1915].

Godinho ilustra bem a permanência destas concepções ao definir a cidadania como meta, “a partir da escola-cidade e da cidade educativa”, explicando que a escola “é um espaço de viver e não apenas de aprender” e, por isso, a sua organização deve “fazer-se em função dos educandos:

“E voltamos sempre ao processo de auto-formação, criadora da pessoa, e de formação para a sociedade e cultura em mudança, em construção do porvir, interconexas. O que alarga a educação, da escola, à cidade educativa, num permanente re-fazer-se e repensar-se, quer informais, quer institucionalizados (educação permanente)”¹¹.

Na verdade, Vitorino Magalhães Godinho apropria-se do conceito de educação permanente para reconduzir a cidadania ao tempo largo de uma vida¹². Mas a justificação para uma educação cívica, essa, encontra-a ele no ideário sergiano. Se a educação permanente contribui para esse *transbordamento* de que tenho vindo a falar, o século XX não terminará sem a elaboração de um documento, de grande circulação internacional, que acrescanta à trilogia clássica – aprender a conhecer, a fazer e a ser – um quarto elemento: aprender a viver juntos. Refiro-me ao relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coordenada por Jacques Delors, que recebeu, em português, o título: *Educação, um tesouro a descobrir*¹³. Aqui se faz a defesa de uma “sociedade educativa”, baseada na solidariedade e num novo comunitarismo que “podem ressurgir naturalmente como princípio orgânico e organizador de vida”¹⁴.

O relatório Jacques Delors foi retomado num importante documento de orientação, repositório das ideias dominantes no sector educativo em Portugal, que, curiosamente, não suscitou grande debate público: a carta pastoral da Conferência Episcopal Portuguesa, com o título *Educação: Direito e dever – Missão nobre ao serviço de todos*, publicada em 2002¹⁵. Aqui se defende uma educação integral que inclui a educação religiosa e que “é o corolário legítimo da dignidade humana”, sublinhando-se a importância de um “itinerário que respeita e privilegia o educando como protagonista principal em todo o processo educativo”:

“Para cumprir a sua missão de educar para a cidadania, os projectos e as comunidades educativas têm de contemplar o *aprender a conhecer*, o *aprender a fazer*, o *aprender a viver juntos*, mas também o *aprender a ser*. Sem esta consciência personalista, sem o crescimento pessoal de uma verdadeira estrutura autónoma vertebrada por valores e convicções, os cidadãos não

¹¹ Vitorino Magalhães Godinho, “Prefácio” à obra *Educação Cívica*, Lisboa, Livraria Sá da Costa, 1984, p. 13.

¹² Neste prefácio, Vitorino Magalhães Godinho cita Edgar Faure, o autor do célebre relatório da UNESCO publicado em português com o título *Aprender a Ser* (Lisboa, Bertrand, 1972).

¹³ Jacques Delors (coord.), *Educação, um tesouro a descobrir*, Porto, Edições ASA, 1996.

¹⁴ Citação de Roberto Carneiro, um dos membros da Comissão da UNESCO (*Educação, um tesouro a descobrir*, Porto, Edições ASA, 1996, p. 194).

¹⁵ A carta pastoral, que citaremos de seguida, pode ser consultada em www.ecclesia.pt (Conferência Episcopal – Documentos).

ultrapassarão o limiar de indivíduos enquadrados nas estruturas cívicas como consumidores passivos dos esquemas sociais apresentados”.

Porquê citar autores e correntes tão distintas? Porquê juntar ideologias e propostas tão divergentes? Para sublinhar que o discurso do *transbordamento* – que tem no discurso da cidadania uma das suas principais referências – constitui um elemento estruturante da modernidade escolar. Com diferentes propósitos e intenções todos falamos esta linguagem e nela reconhecemos as nossas convicções e expectativas. É por isso que se torna tão difícil, talvez mesmo impossível, defender o contrário. A não ser que nos coloquemos, propositadamente, numa posição provocatória. É o que farei neste texto, procurando assim iluminar um outro lado do problema escolar, evitando a repetição inútil do mesmo “credo pedagógico” ou a tentativa, igualmente inútil, de regressar a um passado que, na verdade, nunca existiu.

2. Cenários de futuro da educação

O ponto anterior coloca, de modo talvez excessivamente impreciso, algumas interrogações sobre a educação integral e o *transbordamento* da Escola. Grande parte dos discursos sobre a cidadania – ou, melhor dizendo, sobre a educação cívica – sustentam-se nesta alargada e abrangente concepção de formação escolar.

De seguida, irei concentrar-me numa reflexão conduzida no quadro da OCDE sobre os cenários de futuro da educação. Julgo que os autores foram capazes de situar bem certas tendências actuais dos sistemas educativos, assinalando opções inadiáveis¹⁶. Não cuidarei de fazer uma apresentação detalhada do estudo, mas apropriar-me-ei dele para desenvolver a minha própria argumentação.

O documento apresentado em 2003, identifica seis cenários de evolução da Escola (e dos sistemas de ensino), agrupados em torno de três grandes eixos¹⁷:

1º eixo – Manutenção do statu quo

Cenário 1.A. Manutenção de sistemas escolares burocráticos

Este cenário representa, no essencial, a continuação da situação actual, com a manutenção de sistemas burocratizados, que revelam tendências fortes no sentido da uniformização e grandes resistências a qualquer dinâmica de mudança e de inovação.

¹⁶ O trabalho “Six scenarios for the future of the school”, preparado pelo CERI/OCDE, sob a coordenação de David Istance, foi apresentado durante a 50ª sessão do Conselho do Bureau International d’Éducation (Genève, 2003).

¹⁷ Ver Pierre Luisoni, David Istance & Walo Hutmacher, “L’école de demain : quel avenir pour nos écoles ?”, *Perspectives*, vol. XXXIV, n° 2, 2004, pp. 27-43 ; Bureau international d’éducation, “Scénarios pour l’éducation du XXIe siècle : résumé d’un dialogue inachevé et interrogations quant à sa continuité”, *Perspectives*, vol. XXXIV, n° 2, 2004, pp. 45-63.

Cenário 1.B. *Êxodo dos professores – “Desintegração”*

Este cenário é marcado por uma crise de recrutamento de professores, nomeadamente para certas disciplinas de referência, provocada pela incapacidade de tornar a profissão atraente e prestigiada, bem como por um acréscimo das dificuldades inerentes ao exercício docente.

2º eixo – Re-escolarização

Cenário 2.A. *As escolas no centro da colectividade*

Este cenário é caracterizado por um reforço da escola enquanto elemento central do espaço social e comunitário, assumindo um conjunto alargado de missões, nomeadamente na luta contra as fracturas sociais e no apoio à integração das crianças.

Cenário 2.B. *A escola como organização centrada na aprendizagem*

Este cenário traduz uma vontade de recentrar a escola nas tarefas da aprendizagem, desenvolvendo um programa solidamente baseado no “saber” no quadro de uma cultura de qualidade, de experimentação, de diversidade e de inovação.

3º eixo – Des-escolarização

Cenário 3.A. *Redes de aprendizagem e sociedade-em-rede*

Este cenário traduz o desejo de abandonar os estabelecimentos escolares, caminhando no sentido de uma multiplicidade de redes de aprendizagem, fortemente baseadas em ferramentas tecnológicas, e na construção de uma sociedade-em-rede que substituiria os actuais sistemas de ensino.

Cenário 3.B. *Extensão do modelo de mercado*

Este cenário reflecte as tendências no sentido de considerar a Escola como um “bem privado”, e não como um “bem público”, acentuando assim os processos de privatização do ensino através da oferta de um conjunto diversificado de oportunidades e de possibilidades de formação.

Não é este o lugar apropriado para discutir estes seis cenários e as suas implicações para o futuro da educação. O objectivo não é definir “modelos ideais”, mas antes provocar um debate e uma reflexão que não fiquem encerradas nas fronteiras do presente. Nenhum destes seis cenários existe, ou existirá, no estado puro. Bem pelo contrário, muitas destas tendências estão misturadas, combinadas de modos vários em todos os sistemas de ensino. Mas a sua separação, ainda que artificial, é útil do ponto de vista analítico, pois permite-nos visualizar melhor o sentido de certas opções e escolhas.

Nos diversos inquéritos promovidos pelos autores do estudo junto de “actores educativos” (responsáveis políticos, professores, pais, etc.) desenhou-se um consenso em torno das evoluções *prováveis* e *desejáveis* destes seis cenários.

No que diz respeito à “probabilidade”, há um relativo equilíbrio entre os diferentes cenários. Os inquiridos consideram que todos eles têm uma razoável possibilidade de se concretizarem num futuro próximo. No que diz respeito à “desejabilidade”, a situação é totalmente distinta, pois a esmagadora maioria dos inquiridos (mais de 80%) apenas

encara positivamente uma evolução no sentido dos dois cenários do 2º eixo – Re-escolarização: *A escola no centro da colectividade* e *A escola como organização centrada na aprendizagem*. Trata-se, no fundo, de recusar, por um lado, a manutenção das actuais estruturas rígidas e burocráticas e, por outro lado, as lógicas de privatização e de mercado.

Mas a aposta num eixo de re-escolarização não faz esquecer que as opiniões se dividem, por igual, entre o terceiro e o quarto cenário, revelando uma clivagem muito interessante entre duas vocações da escola: “o social” e “a aprendizagem”. A reflexão que vos proponho insere-se neste debate, adoptando um ponto de vista particular que me conduzirá à resposta que venho procurando sobre a cidadania e a escola.

A escola no centro da colectividade remete para uma instituição fortemente empenhada em causas sociais, assumindo um papel de “reparadora” da sociedade; remete para uma escola de acolhimento dos alunos e, até, de apoio comunitário às famílias e aos grupos mais desfavorecidos; remete para uma escola transbordante, uma escola utópica que procura compensar as “deficiências da sociedade”, chamando a si todas as missões possíveis e imagináveis. Num certo sentido, todos nos reconheceremos nesta escola, que consagra muitas das nossas crenças e convicções. Mas – como é evidente – esta opção estabelece prioridades. Não é possível fazer tudo e a tudo dedicar a mesma atenção. Concentrando-se nas dimensões sociais, esta escola acaba por conceder uma menor atenção às aprendizagens. Primeiro estão os alunos, as suas necessidades e o seu desenvolvimento; depois, vem o trabalho escolar propriamente dito. Estou a desenhar uma caricatura, extremando intencionalmente posições, para deixar mais nítido o meu argumento.

A escola como organização centrada na aprendizagem sugere uma valorização da arte, da ciência e da cultura, enquanto elementos centrais de uma “sociedade do conhecimento”. Esta perspectiva sustenta-se em três argumentos principais: primeiro - nas sociedades do conhecimento, mais ainda do que nas sociedades industriais, o pior que podemos fazer às crianças, sobretudo às crianças dos meios mais pobres, é deixá-las sair da escola sem uma verdadeira aprendizagem; segundo - ao olhar para muitos países, percebe-se o crescimento de uma “escola a duas velocidades”, isto é, de uma escola centrada na aprendizagem para os ricos e no acolhimento social para os pobres; terceiro – hoje, os novos conceitos de aprendizagem envolvem, para além dos conhecimentos, as emoções, os sentimentos e a consciência, implicam o método, o estudo e a organização do trabalho, incluem a criatividade, a capacidade de resolver problemas, a inteligência e a intuição.

Muitos educadores e professores, sem negarem a importância das aprendizagens, reconhecem-se mais facilmente no terceiro cenário – *A escola no centro da colectividade* – que se adapta melhor à história da modernidade escolar. É fácil alinhar evidências em prol deste cenário: Alguém acredita que é possível ensinar uma criança

com fome ou sujeita a maus tratos? Alguém imagina que as questões da saúde e do bem-estar, físico e psicológico, não interferem no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças? Alguém se atreveria a pôr em causa o papel da escola na prevenção da toxicodependência ou na promoção de comportamentos saudáveis? Alguém ousaria negar a importância da escola na educação sexual de adolescentes, que vivem por vezes dramas de enorme intensidade? Alguém seria capaz de escrever que a escola não tem qualquer responsabilidade na formação de cidadãos activos, conscientes dos seus direitos e dos direitos dos outros? E assim por diante...

Mas, ao produzir estas justificações, estamos permanentemente a remeter para dentro da escola um conjunto de tarefas e de missões que são da responsabilidade primeira de outras instâncias e instituições. Na transição do século XIX para o século XX, quando a concepção de uma escola transbordante se impôs, estávamos, sobretudo no caso português, perante uma sociedade muito frágil: níveis de analfabetismo que atingiam os 80%, inexistência de redes culturais e científicas, situações de pobreza acentuada, taxas altíssimas de mortalidade e de morbilidade infantil, etc. Hoje, um século mais tarde, a imagem da escola como “templo de saber” irradiando a sua influência sobre uma “sociedade inculta” já não tem sentido. Hoje, não só as famílias possuem níveis culturais e educacionais mais elevados, como há um conjunto diversificado de instituições que podem, e devem, assumir as suas responsabilidades próprias na área da cultura, do desporto, da arte, da saúde, da ciência, da cidadania.

Por isso, tenho vindo a defender que, se a modernidade escolar se definiu por transbordamento, a contemporaneidade escolar se definirá por retraimento. E esta opção conduz-me, naturalmente, a valorizar o quarto cenário, *a escola como organização centrada na aprendizagem*. Claro que ninguém me verá reproduzir as dicotomias habituais, gastas e inúteis: liberdade ou autoridade, ensino ou aprendizagem, instrução ou educação, esforço ou interesse, etc. Em educação, estes termos funcionam sempre simultaneamente, pois a aprendizagem não é separável da vida das crianças, dos seus contextos sociais, dos seus processos de desenvolvimento, dos seus dilemas, daquilo que lhes acontece na vida para além da escola.

O trabalho escolar tem duas grandes finalidades: por um lado, a transmissão e apropriação dos conhecimentos e da cultura; por outro lado, a compreensão da arte do encontro, da comunicação e da vida em conjunto. É isto que a Escola sabe fazer, é isto que a Escola faz melhor. É nisto que ela deve concentrar as suas prioridades, sabendo que nada nos torna mais livres do que dominar a ciência e a cultura, sabendo que não há diálogo nem compreensão do outro sem o treino da leitura, da escrita, da comunicação, sabendo que a cidadania se conquista, desde logo, na aquisição dos instrumentos de conhecimento e de cultura que nos permitam exercê-la.

Uma coisa é dizer que a escola deve recentrar-se na aprendizagem, não ignorando que ela só é possível se atendermos a um conjunto de circunstâncias da vida pessoal e social

das crianças. E outra, bem diferente, é dizer que a escola deve assumir como responsabilidade sua essa vastidão de tarefas que lhe fomos atribuindo. Não ignoro o risco destas afirmações, que vão contra a esmagadora maioria das crenças dominantes, mas estou convencido de que esta é a única saída possível para a crise da escola.

A minha proposta de retraimento exige o reforço de um “novo” espaço público da educação, um espaço mais amplo do que o espaço escolar, um espaço de redes e de instituições no qual se concretiza a “educação integral” das crianças e dos jovens, seja no que diz respeito à formação religiosa ou cívica, ou à aquisição de um conjunto de “competências sociais”, ou ainda à preparação do momento de transição entre a escola e o trabalho.

3. Mais aprendizagem, mais sociedade, mais comunicação

A defesa do retraimento da escola só é possível se, ao mesmo tempo, houver uma consolidação do espaço público da educação. Este é, a meu ver, o desafio central das sociedades contemporâneas. Que compromissos estamos dispostos a assumir, a título individual e colectivo, na educação das crianças e dos jovens? Queremos reforçar as redes familiares, culturais, religiosas e associativas e definir as suas responsabilidades próprias no processo educativo ou continuamos a escolher a via mais fácil, isto é, a tudo lançar para dentro das escolas? Percebemos a importância de libertar a Escola, na medida do possível, de tarefas assistenciais, de práticas de tempos livres e de outras actividades que podem, e devem, ser realizadas noutros lugares da sociedade? Queremos uma escola que faça tudo, arriscando-se a nada fazer bem, ou estamos dispostos a chamar toda a sociedade ao trabalho de educação e formação?

A proposta que vos faço, de uma escola retraída, só tem sentido se se multiplicarem compromissos e responsabilidades que libertem o dia-a-dia escolar de um sem-número de tarefas e actividades. Utilizando simbolicamente a palavra *mais*, terminarei a minha intervenção com uma tripla sugestão: mais aprendizagem, mais sociedade, mais comunicação.

Mais aprendizagem

Um dos grandes perigos dos tempos actuais é uma “escola a duas velocidades”: por um lado, uma escola concebida essencialmente como um centro de acolhimento social, para os pobres, com uma forte retórica da cidadania e da participação; por outro lado, uma escola claramente centrada na aprendizagem, e nas tecnologias, destinada a formar os filhos dos ricos. Não vos falo de uma situação puramente imaginária, mas sim do que se passa hoje em muitos países e até do que se passa em muitos grupos dentro do nosso país!

Por isso vos digo que a primeira condição da cidadania é a aprendizagem. Uma escola que não fornece aos seus alunos, a todos os seus alunos, os instrumentos básicos do conhecimento e da cultura, não é uma “escola cidadã”¹⁸, por muito que se enfeite com chavões de emancipação, de libertação ou de cidadania.

É preciso inscrever, na realidade, a igualdade prevista na lei. Na escola, isso significa, como se escreve numa recente proposta de reforma apresentada em França, *faire vraiment réussir tous les élèves* (fazer com que todos os alunos tenham verdadeiramente sucesso)¹⁹. Julgo que é útil acrescentar que este “sucesso” não é necessariamente igual para todos os alunos. Mas que é da nossa responsabilidade concebermos modos e percursos que assegurem o sucesso de todos os alunos, *cada um à sua medida*²⁰.

O desafio que temos pela frente é romper com uma excessiva uniformização escolar, que não consegue dar respostas úteis aos alunos e às distintas necessidades e projectos de vida de que eles são portadores. Hoje, talvez mais do que nunca, impõe-se reabilitar os modelos da “diversificação pedagógica” como referência para uma escola centrada na aprendizagem.

Mais sociedade

A segunda condição da cidadania, na escola, é mais sociedade. O que é que isto quer dizer? Permitam-me que recorra a uma distinção feliz proposta por Philippe Meirieu entre “comunidade” e “sociedade”²¹. Diz ele que o que caracteriza uma comunidade são os afectos, as tradições, os laços. Que há uma escolha na adesão a uma determinada comunidade (de jovens, de músicos, de bairro, etc.). Que o essencial são as ligações afectivas entre os membros e o seu chefe, são as forças centrípetas que a reforçam e lhe dão sentido.

Acrescenta Philippe Meirieu que uma escola não deve ser encarada como uma comunidade. Desde logo, porque as pessoas não se escolhem entre si, estando reunidas naquele lugar, de forma mais ou menos arbitrária, com o objectivo de trabalharem

¹⁸ Retomo aqui a expressão, feliz, de um movimento com fortes raízes no Brasil, em particular na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (Brasil).

¹⁹ Ver a segunda parte do relatório apresentado pela Comissão presidida por Claude Thélot, *Pour la réussite de tous les élèves*, Paris, La Documentation Française, 2004.

²⁰ Recentemente, deparei-me com um escrito que criticava uma afirmação idêntica à que acabo de proferir, ignorando o seu autor que eu estava a reportar-me ao conhecidíssimo relatório francês. Indignava-se ele com esta ideia absurda de *todos* terem sucesso, sem compreender o significado da expressão *cada um à sua medida*, que se destina justamente a encontrar alternativas que dêem uma resposta útil, do ponto de vista pessoal e social, à formação e à qualificação das crianças, dos jovens e dos adultos. Argumentava este autor, Nuno Crato, que o normal é que muitos alunos tenham apenas “sucesso parcial”, conceito que não deixa de ser uma verdadeira pérola, digna de figurar na galeria do eduquês, essa língua de pau dos antigos e dos novos tecnocratas da educação (ver Nuno Crato, *O “eduquês” em discurso directo*, Lisboa, Gradiva, 2006). Para quem imagina a escola como uma instituição uniforme, burocratizada, igual para todos, surge como uma “evidência” que uns têm mais e que outros têm menos sucesso. Mas a escola de hoje deve assegurar a formação de *todos*, adoptando princípios de diversidade que permitam responder de maneira *diferente* às *diferentes* necessidades e possibilidades de cada aluno.

²¹ Ver Philippe Meirieu e Mrc Guiraud, *L'école ou la guerre civile*, Paris, Plon, 1997.

juntas durante um período de tempo das suas vidas, independentemente de gostarem ou não das mesmas coisas, de terem ou não os mesmos interesses. *Uma escola é uma sociedade, e não uma comunidade.*

Claro que, num contexto escolar, há sempre laços afectivos. Mas o cimento de uma sociedade não é o afecto entre as pessoas ou a semelhança dos gostos, mas o facto de estarem juntas, de terem de trabalhar em conjunto, de se respeitarem e de se enriquecerem mutuamente. Diz Philippe Meirieu que certos grupos adolescentes têm, muitas vezes, “comunidade a mais” e “sociedade a menos”. E que é preciso instaurar a escola como sociedade, como lugar do trabalho conjunto, como lugar do diálogo e da comunicação, como espaço de segurança, como uma sociedade na qual as crianças prefiguram e praticam uma vida futura.

Hoje, os debates da diversidade cultural, da multiculturalidade, da integração de todos numa cultura comum, e partilhada, passam por aqui. Esta é a melhor tradição pedagógica e, por isso, Célestin Freinet e muitos educadores sempre estiveram tão atentos aos rituais e às regras, às rotinas e aos processos formais de decisão. É esta, também, a tradição da *Educação Cívica* de António Sérgio. Na escola, a cidadania faz-se no dia-a-dia, exerce-se, pratica-se, dá-se mal com um discurso gongórico ou doutrinário.

Mais comunicação

Chego, assim, à minha terceira condição da cidadania, *mais comunicação*. É certo que as escolas são lugares da relação e da comunicação. Mas as escolas comunicam mal com o exterior. Os professores explicam mal o seu trabalho, conduzindo a enormes equívocos. As escolas resistem à avaliação e à prestação de contas sobre o seu trabalho. E, sobretudo, há uma ausência da voz dos professores nos debates públicos. É necessário comunicar para fora da escola. O “novo” espaço público da educação chama os professores a uma intervenção política, a uma participação nos debates sociais e culturais, a um trabalho continuado junto das comunidades locais.

Falar de escola e cidadania é prestar contas do que foi (e do que não foi) realizado na escola, é compreender que nada será conseguido se a sociedade não apoiar o trabalho escolar. Será que a exposição pública vai contribuir para tornar os professores e as escolas mais vulneráveis? Talvez. Mas, paradoxalmente, esta vulnerabilidade é condição essencial da sua evolução e da sua transformação²².

A escola cresceu como “palácio iluminado”. Já não o é. Hoje, é apenas um pólo – sem dúvida muito importante – num conjunto de redes e de instituições que devem responsabilizar-se pela educação das crianças e pela formação dos jovens.

²² Retomo aqui uma ideia de Andy Hargreaves, “Professionals and Parents: Personal adversaries or public allies?”, *Prospects*, 30(2), 2000, pp. 201-213.

Curiosamente, é este estatuto mais modesto, mais retraído, que lhe permitirá adquirir uma credibilidade que foi perdendo. A contemporaneidade exige que tenhamos a capacidade de recontextualizar a escola no seu lugar próprio, valorizando aquilo que é *especificamente escolar*, deixando para outras instâncias actividades e responsabilidades que hoje lhe estão confiadas.

Em síntese: *mais aprendizagem, mais sociedade, mais comunicação*.

Por tudo isto, insisto que não há cidadania se os alunos não aprenderem, se não formos capazes de integrar todos numa escola com regras claras e democráticas de funcionamento, se a escola não comunicar com o exterior e não prestar contas do seu trabalho à sociedade.

Dito de outro modo: não podemos pregar cidadania, sem sermos cidadãos. Impõe-se uma abordagem pragmática (e não retórica). Como dizia António Sérgio, num texto desconhecido em Portugal, a liberdade e a cidadania devem ser alimentadas todos os dias, pacientemente recriadas, sempre reconquistadas, pois se não realizarmos este treino diário perdemos a forma, perdemos a pujança, e não conseguiremos construir o futuro que ambicionamos²³.

²³ António Sérgio, “Le Sport du Volontaire”, *Le Volontaire – La paix pour la jeunesse*, nº 22, 24 de Novembro de 1929, p. 2.